

Schulenberg, Wolfgang

Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung

Stock, Hans [Hrsg.]: *Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen.* Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 139-155. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)



Quellenangabe/ Citation:

Schulenberg, Wolfgang: Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung - In: Stock, Hans [Hrsg.]: *Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen.* Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 139-155 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233835 - DOI: 10.25656/01:23383

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233835>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23383>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben
von Hans Stock
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, Lesmonasträße 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glöckner-Sträße 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Sträße 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönsträße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigsträße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausensträße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelsträße 9.

Berichterstatter: Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelsträße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinsträße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northeim, Friedrichsträße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-Sträße 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinersträße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-Sträße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldsträße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannessträße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Plancksträße 2a.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik . .	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOB-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit . . .	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studiensemesters . . .	125
POLA ANDRIESSENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen .	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung

I

Wo immer man heute über Probleme der inneren Struktur des modernen Wissenschafts- und Hochschulbetriebes verhandelt, da gehören die Spezialisierung und die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu den Pflichtgegenständen. Die beiden Stichworte haben zwar ihre Reizwirkung, aber der sorgfältige Beobachter wird nicht übersehen können, daß sich mit ihnen bereits eine leichte Resignation verbindet. Es ist darum nicht ganz einfach, über diese beiden Komplexe noch so zu sprechen, daß man einer frischen Aufmerksamkeit und spontanen Resonanz sich vergewissert wüßte. — Spezialisierung auf der einen Seite und interdisziplinäre Kooperation auf der anderen sind offenkundig im Thema miteinander gekoppelt worden, weil man sie für ein Gespann hält; sie sind jedoch ein sehr ungleiches Gespann. Daß in der Wissenschaft die Spezialisierung fortschreitet, ist ein Faktum, das niemand zu bezweifeln, aber kaum jemand zu begrüßen wagt. Dagegen wird niemand den Mut aufbringen zu behaupten, die interdisziplinäre Kooperation schreite in gleichem Maße voran, — jeder wird sie hingegen grundsätzlich und überall, wo sie sich in der Praxis zu zeigen scheint, lebhaft begrüßen.

Wenn es erlaubt ist, am Anfang die Situation gegenüber einem solchen Thema in literarischer Freiheit anzudeuten, so darf ich vielleicht mit einem Vergleich für die unterschiedliche Bedeutung beider Seiten beginnen: Die Spezialisierung scheint der Sündenfall der modernen Wissenschaft zu sein. Sie überträgt sich unter den Wissenschaftlern wie eine Erbsünde von Generation zu Generation. Die Rückkehr ins Paradies der totalen Schau scheint so utopisch wie nie und gewinnt damit auch jenen Reiz der Utopie, der heute so stark ist wie in vielen Perioden unseres wissenschaftlichen Lebens zuvor kaum. Für den Wissenschaftler, der der Sünde der Spezialisierung verfallen ist, liegt auch schon ein Kainsmal bereit: Er ist der Fachidiot. — Es gibt freilich zwei Wege, sich von dieser Erbsünde zu entlasten, zu reinigen und ein wenig, wenn auch nicht vollständig, zu befreien. Beide Wege erlauben uns, getrost auf der Vergleichsebene zu verbleiben, denn beide haben nun wiederum nicht geringe Ähnlichkeit mit Bußübungen.

Der eine Weg ist nicht Gegenstand unserer Verhandlungen im engeren Sinne, muß hier jedoch kurz erwähnt werden und wird uns indirekt an anderer Stelle noch beschäftigen. Ich meine die Reinigung durch explizite Selbstverdächtigung ideologischer Implikationen. Man kann seine spezialistisch-fachwissenschaftliche Tätigkeit wieder in einen größeren Zusammenhang zurückführen, indem man selbst die Möglichkeit analysiert, daß man dabei auf einen Weg geraten sei, der eine, mindestens unbewußte, politisch-gesellschaftlich ausgerichtete Steuerung

impliziere. Wenn man die Analyse des Ideologie-Selbstverdachtes zu entwickeln und diesen möglichst auch zu bekennen vermag, so läßt sich daraus offenkundig so etwas wie die Befriedigung einer Bußübung gegenüber der Lust an der fachwissenschaftlichen Spezialisierung gewinnen. Daß diese Inklinaton von Verstockten und Bekehrten in der Tat wie eine Bußübung gefürchtet oder gesucht wird, ist kaum zu bezweifeln.

Die andere Bußübung aber interessiert hier direkt, nämlich die interdisziplinäre Kooperation. Von naiverer Natur droht sie weniger mit heiklen Implikationen, wird deswegen leicht, häufig und heiter empfohlen, aber selten gepflogen. Der eigensüchtige Spezialist wird aufgerufen, in der Nächstenliebe zu den Nachbardisziplinen und in der Verantwortungsbereitschaft für das Gemeinwohl der Gelehrtenrepublik Altruismus zu zeigen, indem er gelegentlich auch geduldig und interdisziplinär kooperiere. Wer möchte dazu nicht ja sagen; aber wer hat Lust, das zu tun? — Und so kann meine Rolle als Referent zu diesem Gegenstand leicht die eines Bußpredigers annehmen, der freilich schon ein Büchlein mit einer Liste und den Beschreibungen der geforderten Exerzitien zur Hand haben müßte, oder mit anderen Worten — und damit wollen wir diesen Vergleich verabschieden —: Sie könnten von mir erwarten, daß ich eine ausführliche Darstellung der Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit in Lehre und Forschung im Detail hier vortragen sollte.

Aber dieser Erwartung werde ich nur in bescheidenem Umfange gerecht werden können. Ich sehe es vielmehr für meine Aufgabe an, die praktische Kooperation der Diskussion mit einigen Überlegungen einzuleiten, in denen nicht zuletzt die meines Erachtens wichtigsten wissenschaftspolitischen und wissenschaftstheoretischen Hintergründe des Themas angesprochen werden sollen.

II

Man wird das Thema nicht behandeln können, ohne sich zuvor kurz mit dem Raster der wissenschaftlichen Disziplinen zu beschäftigen, denn beide Begriffe beziehen sich ja auf diese Einteilung der Bereiche, in denen und von denen aus die Spezialisierung und zwischen denen die Kooperation stattfindet. Die Entstehung dieses Systems der Wissenschaften, wobei man den Begriff System nur mit einigen Bedenken anzuwenden geneigt ist, unterlag entschieden gesellschaftlichen und politischen Einflüssen. Man kann an dem heute durchweg üblichen Aufteilungsschema, wie es sich etwa in den Lehrstühlen und Instituten einer vollständigen Universität widerspiegelt, die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Einflüsse unter zwei Aspekten erkennen: Einmal ist es sehr deutlich, daß bestimmte Disziplinen, insbesondere neuere wie die Pädagogik und die Soziologie, entstanden sind, oder besser gesagt: ausgegliedert wurden, nach bestimmten politischen Bedürfnissen unter bestimmten historischen Bedingungen. Das ist hinlänglich bekannt; die Geschichte der eigenen Genese gehört bei den beiden genannten Fächern zu ihren relativ besterforschten Teilen.

Man kann das derzeitige Aufteilungsschema der wissenschaftlichen Disziplinen jedoch auch unter einem anderen Aspekt im wesentlichen als ein Produkt des 19. Jahrhunderts erkennen, insofern man nämlich eine sehr deutliche Parallele zu den politischen Veränderungen in jenem Jahrhundert ziehen kann, in welchem sich unter nationalen Souveränitätsansprüchen einzelne Territorien großer Vielvölkerstaaten selbständig zu machen versuchten und ihre Autonomie durchzusetzen bestrebt waren. In ähnlicher Weise könnte man die mittelalterliche Philosophie, aber auch die Theologie und die Jurisprudenz als Vielvölkerstaaten bezeichnen, von denen sich einzelne Disziplinen emanzipierten, indem sie den Emanzipationskampf, den Kampf um ihre Autonomie, im gleichen Stile führten, wie das in den politischen Territorien der Fall war.

Das Vokabular ist durchaus ähnlich. Man spricht heute noch davon, daß bestimmte Wissenschaften ihre Gebiete haben mit ihren Grenzen und ihren einheimischen Begriffen. Es gibt weiter Grenzwissenschaften und Grenzgebiete¹⁾; auch der Gedanke, daß eine wissenschaftliche Disziplin ihre Selbständigkeit durch den Nachweis eines abgrenzbaren eigenen Gebietes führen könne, ist durchaus noch sehr virulent bei uns, obgleich die neuere Wissenschaftstheorie solche Vorstellungen schon längst als obsolet erkennen läßt. Wir können diese Dinge nicht im einzelnen verfolgen, es bedarf auch wohl keiner längeren Erklärungen, um an den Kampf der Pädagogik um ihre Autonomie zu erinnern, der lange gedauert und außerordentliche Energien verbraucht hat, die dann bei der Lösung substantieller pädagogischer Probleme lange Zeit gefehlt haben. Ähnliches wird man von der Entwicklung der deutschen Soziologie sagen können, die im Grunde genommen den Hauptteil ihrer Kräfte erst nach dem zweiten Weltkrieg der effektiven Analyse sozialer Probleme und ihrer wissenschaftsmethodischen Kritik zugewandt hat. Auch bei der Psychologie lassen sich solche Züge entdecken, und von der Emanzipation der Politikwissenschaft sagen selbst Vertreter dieser Disziplin, daß sie vielerorts noch nicht einmal ganz vollzogen sei.

Alles in allem gesehen wird man schwerlich leugnen können, daß der Prozeß, der zur Differenzierung des derzeitigen Systems der Wissenschaften geführt hat, Kennzeichen imperialistischer und nationalistischer Konflikte besitzt und daß das daraus hervorgegangene System im wesentlichen auch heute noch auf die Bedürfnisse einer bürgerlich emanzipierten Gesellschaft zugeschnitten ist²⁾.

III

Wenn man die Ausgliederungen der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen als einen Vorgang der Spezialisierung versteht, so kann man die Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit als den Versuch bezeichnen, die Kontakt- und Integrationsverluste an den wichtigsten Stellen der Forschung und Lehre zur Stabilisierung des Systems wieder aufzufangen. Da der Ausgliederungs- und Entstehungsprozeß unserer wissenschaftlichen Disziplinen nicht aus den Sachzusammenhängen der puren Wissenschaft hervorgegangen, vielmehr von den Bedürfnissen und Tendenzen der bürgerlichen Gesellschaft in Gang

gebracht und bestimmt worden ist, so erhebt sich an dieser Stelle unabweislich die Frage, ob unser Problem nicht gegenstandslos werde, wenn man die Systematisierung der wissenschaftlichen Disziplinen komplett auf die weiterentwickelten Verhältnisse umstelle. Anders ausgedrückt: Können nicht Spezialisierung und interdisziplinäre Kooperation aufgehoben werden in einer neuen Organisation der wissenschaftlichen Arbeit? Und diese Frage muß hier weitergeführt heißen: Sind nicht die Pädagogischen Hochschulen als Hochschulen mit relativ geringem Traditionsdruck besonders geeignet oder gar aufgerufen, den ganzen Schematismus der herkömmlichen Disziplinen zu zerbrechen und neue Schwerpunkte und Kumulationsmöglichkeiten der wissenschaftlichen Arbeit zu entwickeln, sozusagen neue Fächer oder neue Disziplinen, die besonders den konkreten Aufgaben der Ausbildung von Lehrern besser entsprechen?

Ist es demnach notwendig, das Fach Pädagogik trotz einer gewissen Spezialisierung nach allgemeiner Pädagogik, Schulpädagogik oder allgemeiner Unterrichtslehre und Sozialpädagogik ganz aufzulösen nach bestimmten Aufgabenschwerpunkten, die weder eindeutig in das Gebiet der Pädagogik, Gebiet verstanden als Parzelle einer territorialen Wissenschaftslandkarte, hineingehören, sondern die bestenfalls Grenzgebiete zu anderen Disziplinen darstellen? Der Gedanke, den ich hier jetzt anspreche, deckt sich nicht mit dem kürzlich vorgebrachten Vorschlag von WOLFGANG BREZINKA, der die Pädagogik aufgegliedert wissen möchte in die eigentliche Erziehungswissenschaft, zu der die Historiographie der Erziehung, die Philosophie der Erziehung, die Erziehungslehre und die Empfehlungen zur Erziehungspolitik hinzutreten³). Ich meine, wir müßten die Frage radikaler aufgreifen. Dann würden sich neue Sachgebiete ergeben: Ich denke zum Vergleich an eine Disziplin, die wir Lerntheorie nennen könnten, an eine Informationstheorie oder, wie sie von anderer Seite inzwischen genannt worden ist, an Informatik⁴); gehört analog nicht die Kybernetik in die Pädagogische Hochschule? Ist die Verhaltensforschung nicht von ähnlicher Bedeutung? Oder die Ökologie?

Wenn man derartige Arbeitskonzentrationen etablierte, dann würden sich unter den Aufgaben, die solche neuen Disziplinen wahrnehmen müßten, so viele befinden, die bisher von Pädagogik, Psychologie, Soziologie und anderen versehen worden sind, daß diese alten Disziplinen an Auszeichnung dahinschwänden würden. Wer heute zum Beispiel intensiv Theorie des Lernens betreiben will, der kann nicht mehr auskommen mit dem, was die herkömmliche Psychologie dazu sagt und darf nicht nur Kontakt suchen mit der Pädagogik. Er wird sich intensiv befassen müssen mit den soziologischen Einschlägen, Statistik wird hinzukommen müssen, Kybernetik und manches andere. Ein für die Ausbildung von Lehrern so wichtiges Gebiet wie die Theorie des Lernens ist nicht nur ein Musterbeispiel für die Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit, sondern zugleich ein Musterbeispiel für die Frage, ob die Anlässe oder Aufgabenkomplexe für eine interdisziplinäre Kooperation nicht schon größere Bedeutung erlangt haben als die herkömmlichen Disziplinen selbst, zwischen denen die Kooperation stattfinden soll.

Machen wir ganz deutlich, was das heißt: Stellt das Thema Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht eine Aufforderung zum Kurieren an Symptomen dar, während es die wesentliche Aufgabe wäre, die überholte Organisation unseres Wissenschaftsbetriebes völlig zu reformieren und zu einer radikalen Strukturänderung zu kommen?

Nach einer sorgfältigen Prüfung des vermutlichen Gewinns einer Revolution unseres ganzen Wissenschaftsbetriebes, die sich als erlösende Radikalkur empfiehlt, bin ich zu der Einsicht gelangt, daß sie den Pädagogischen Hochschulen derzeit noch mehr schaden als nützen würde. Zunächst würde eine solche einschneidende Umorganisation vermutlich nahezu alle bisherigen Informationskanäle zerstören und Informationsflüsse unterbrechen. Das allein wäre ein so schwerer Schaden mit der Gefahr des Absterbens weiter Teile der wissenschaftlichen Arbeit innerhalb unserer Hochschulen, daß dadurch der erhoffte Gewinn an sachgemäßer Zuordnung schon stark aufgewogen würde. Nicht minder ernst zu nehmen ist auch die sichere Erwartung, daß eine kurzfristige komplette Umstrukturierung ihres Fächersystems die Pädagogischen Hochschulen von den anderen Hochschulen isolieren würde. Die Zusammenarbeit mit den nach dem konventionellen Schema gegliederten älteren Hochschulen würde sich enorm erschweren; es gäbe nicht die mindeste Wahrscheinlichkeit, daß sie in der Auflösung älterer und Konstituierung neuer Fächer folgen würden⁵⁾, viel eher würde eine solche Aktion der Pädagogischen Hochschulen als ein neuer Vorwand für deren Diskriminierung, an der doch immer noch einige Kreise interessiert sind, aufgegriffen werden.

Die vom Aufgabenverständnis her nötige Entwicklung der speziellen didaktischen Fächer, die ohnehin in dem herkömmlichen Fächerkanon unserer Wissenschaftsorganisation neue Disziplinen in großer Zahl darstellen, macht schon genügend zu schaffen, ihnen die Position als wissenschaftliche Disziplinen zu sichern. Das aber ist eine Aufgabe, die einfach vernachlässigt bliebe, wenn sie nicht von den Pädagogischen Hochschulen übernommen würde, so daß sie mit all den wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsorganisatorischen Pionierlasten übernommen werden muß. Auch besteht inzwischen die Chance, daß bei der steigenden Komplizierung der Sachverhalte aller Lebensgebiete in den diese Gebiete bearbeitenden speziellen Fachwissenschaften immer deutlicher erkannt wird, wie wenig die Didaktik nur eine Nebenkunst des Schulehaltens und wie sehr sie längst eine wissenschaftliche Bedingung der Kontinuität unserer Kultur und unserer Zivilisation schlechthin ist. Die Fäden unseres geistigen Lebens, nicht nur im exklusiven schönggeistigen Sinne verstanden, sondern durchaus in politisch-wirtschaftlich-technischer Hinsicht, drohen zu reißen, weil bei der Kompliziertheit der Zusammenhänge auf den einzelnen Gebieten die Möglichkeiten des spontanen Zugangs schrumpfen; ohne Vorbereitung der Zugangswege kann der Nachwuchs unserer Gesellschaft kaum noch den Anschluß an die weitere Entwicklung erreichen. Wohl verstanden: Die Artikulation selbständiger Disziplinen der speziellen Didaktik ist von deren Aufgaben und Funktionen im geistigen Leben und in der gesellschaftlichen Entwicklung begründet zu se-

hen; es wäre sehr zu begrüßen, wenn auch die letzten Versuche, diese Fächer noch im alten Territorialstil als selbständige zu begründen, indem man zwischen den Gebieten der Allgemeinen Didaktik und der jeweiligen sogenannten Fachwissenschaft einen Terraintreifen als selbständiges Gebiet beansprucht, aufgegeben würden. Die Notwendigkeit der Entwicklung spezieller Didaktiken als wissenschaftliche Disziplinen ergibt sich allein aus der nachweisbaren Erfahrung, daß sonst die kontinuierliche intensive Bearbeitung der entscheidenden didaktischen Aufgaben nicht gewährleistet ist.

Aber nicht nur von den anderen Hochschulen würden die Pädagogischen Hochschulen sich isolieren, wenn sie darüber hinausgehend ein völlig neues einheimisches System der Disziplinen zu etablieren begännen, — sie würden auch die Beziehungen zur Öffentlichkeit aufs Spiel setzen, die sich gerade in den an der Pädagogischen Hochschule so stark vertretenen Disziplinen der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Soziologie, der Politikwissenschaft langsam anbahnen. Ich meine mit Beziehungen zur Öffentlichkeit nicht allein das, was man so „public relations“ nennt, sondern verstehe unter Öffentlichkeit der wissenschaftlichen Arbeit ein sehr grundsätzliches, konstitutives Moment. Moderne Wissenschaft ist öffentlich im strengsten Sinne; es ist für mich eine Frage der wissenschaftlichen Dignität, ob man den Charakter der Öffentlichkeit stärkt und pflegt oder ob man ihn vernachlässigt oder gar verletzt.

Zu dem wohl wichtigsten Argument gegen eine radikale Neustrukturierung des Systems der Wissenschaften komme ich, wenn ich deutlich sage, daß ich von meinen wissenschaftstheoretischen Vorstellungen her ohnehin die Überwindung der Mängel des konventionellen Systems auf einem anderen Wege sehe. Was gewinnt man schon, wenn man das ganze Terrain, das jetzt in die Parzellen der Pädagogik, Soziologie, Psychologie und so weiter aufgeteilt ist, wieder einebnet und in neue „claims“ aufteilt, die nur eben andere Grenzen haben? Die Gebrechen unserer Wissenschaftsorganisation müssen überwunden werden durch eine intensivere Pflege der Einsicht in Theoriebildung schlechthin oder, wenn Sie mir erlauben, durch eine intensivere Pflege der Theorie der Theoriebildung. Wir müssen, und zwar nicht aus Gründen der Tunlichkeit, vielmehr aus immanenten Argumenten der Wissenschaftstheorie, eine kontinuierliche evolutionäre Veränderung der Wissenschaftsorganisation betreiben. Unter diesem Aspekt zeigen sich Spezialisierung und interdisziplinäre Kooperation als die mobilen Partien des ganzen Systems, aus deren Dynamik die evolutionäre Anpassung und vorgreifende Zielplanung einer wissenschaftstheoretisch gesteuerten Hochschulorganisation zu bewerkstelligen wäre.

IV

Es mag jetzt an der Zeit sein, endlich einmal auf die beiden Stichworte des Themas direkt einzugehen. Beginnen wir mit der Spezialisierung. Sie ist zunächst ein ziemlich selbstverständlicher Vorgang. Ob nun in Lehrveranstaltungen oder

in Forschungsvorhaben, nur selten wird man das Gesamtgebiet einer wissenschaftlichen Disziplin sich zur Bearbeitung vornehmen, praktisch wird es immer darauf hinauslaufen, daß man ein Teilgebiet bearbeitet, um es auf diese Weise mit der Intensität bearbeiten zu können, die man für den Lehrzweck oder für das Forschungsziel für notwendig hält. Insofern findet Spezialisierung ständig und täglich statt; es scheint nicht sehr lohnend, darüber im einzelnen noch weiter zu sprechen. Stutzig machen sollte uns nur, daß ein so selbstverständlicher und unvermeidlicher Vorgang immer wieder heftige kulturpessimistische Kritik hervorruft. Diese Klagen führen aber sofort wieder zu den Fragen der Bildung, der gesellschaftlichen Verantwortung und der Wissenschaftstheorie⁶⁾, die anfangs berührt wurden und am Ende wieder aufgegriffen werden sollen. Nur ein weiteres Körnchen Wahrheit in diesen Klagen verweist auf die andere Beobachtung, daß der Terminus Spezialisierung oft selbst nur zur Tarnung benutzt wird.

Spezialisierung aus wissenschaftlichen Notwendigkeiten läßt sich mit der Zellteilung vergleichen, sie erbringt Neues. Aber es gibt in den Hochschulen natürlich auch Vorgänge der Schrumpfung. Hier und da verliert ein Kollege die Kraft oder die Fähigkeit oder die Neigung, intensiv und produktiv weiterzuarbeiten; er beschränkt sich auf das ihm von früher her noch zur Verfügung Stehende und nennt dann diese Beschränkung Spezialisierung. Eine solche Gefahr besteht durchaus nicht nur bei älteren Kollegen, sondern auch schon bei jüngeren Kräften und selbst bei Studenten. Man nennt Wiederholungen dann Vertiefungen. Aus der Territoriauffassung der wissenschaftlichen Organisation stammt der anschauliche Vergleich, Spezialisierung sei eine Verkleinerung des Ackers, auf dem man um so tiefer grabe; das Territorialkonzept endet in der Schrebergartenkolonie. Da hat jemand einst Jugendpsychologie nach EDUARD SPRANGERS Bestseller betrieben, die Erarbeitung neuerer Untersuchungen liegt oder behagt ihm nicht, so wird er „Spezialist“, wenn nicht mehr für Jugendpsychologie so für EDUARD SPRANGER. Ein anderer galt seit Jahrzehnten als führender Experte für die Geschichte des ersten Weltkrieges, er hat nicht gemerkt, daß seine Vertiefungen in diesen Gegenstand Wiederholungen geworden sind. Die Entrüstung ist groß, wenn dann jemand, den man bisher unter den Experten kaum kannte, gleichsam im Angesicht des „weiterarbeitenden“ alten Experten unsere Einsichten über den ersten Weltkrieg völlig verändert. Mancher Hochschulrechtler hat sich als Spezialist dieses Gebietes in seinem eigenen Denken so an die Gänge und Kammern seines Konzeptes gewöhnt, daß er immer noch für unmöglich hält, was für weniger fixierte Beteiligte längst nicht mehr umstritten ist.

In Fachbereichen mit einem starken Bezug zur Praxis, wie in der Ausbildung der Ärzte, Juristen und Lehrer, gibt es noch eine besondere Fehlform von Spezialisierung, die freilich oft das Lob der Kritiker anzieht. Ich meine die angebliche Spezialisierung auf das Praktische, auf die mehr handwerkliche Kunstseite, die diese Disziplinen in ihren Anwendungsbereichen auch aufweisen. Da gibt es manche Praktiker, Kliniker und „versierte Kenner der Realitäten“ in den Hochschulen, die ihr abgesacktes Reflektionsniveau gern als eine Spezialisierung auf

die Praxis ausgeben. Wollte man ihre Schutzbehauptungen ernst nehmen, so müßte man über ihren unzulänglichen Begriff von der Praxis sprechen und schon nicht mehr von der Spezialisierung.

V

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit hat, wie bereits gesagt, eine ganz andere Resonanz: Sie wird überall hoch gelobt und selten geübt. Als Material für die Diskussion möchte ich nur einen Zusammenhang hier erläutern, der mir wichtig für die Frage zu sein scheint, warum die interdisziplinäre Zusammenarbeit so wenig geübt wird.

Man müßte meines Erachtens interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung nach drei Ebenen unterscheiden: Die Zusammenarbeit auf der ersten Ebene möchte ich die *paritätische* nennen; die auf der zweiten Ebene die *ergänzende*; und die auf der dritten Ebene die *beratende*. — Ich darf diese drei Unterscheidungen jetzt näher erläutern, je ein Beispiel aus der Lehre und aus der Forschung soll zur Veranschaulichung jeder Ebene dienen.

Von *paritätischer* Zusammenarbeit können wir sprechen, wenn die beteiligten Disziplinen und ihre Vertreter mit gleichem Gewicht an dem Unternehmen beteiligt sind und ihren speziellen Aspekt voll zur Geltung bringen. Wir sollten an dieser Stelle gleich erwähnen, daß offenkundig allgemein nur an die paritätische Kooperation gedacht wird, wenn von interdisziplinärer Kooperation die Rede ist. Darin liegt eines ihrer wichtigsten Hemmnisse.

Bringen wir zunächst je ein Beispiel. Ein Soziologe und ein Historiker veranstalten ein gemeinsames Seminar über die Entstehung der industriellen Gesellschaft. Die Soziologen operieren mit den Begriffen der industriellen und der vorindustriellen Gesellschaft gern recht stereotyp, darüber gibt es eine vorzügliche selbstkritische Studie von CHRISTIAN VON FERBER⁷⁾. Der Historiker kann da eine ganze Menge zur Ergänzung und Differenzierung beitragen. Paritätisch würde ein solches Seminar sein, wenn er darauf besteht, daß die historische Erarbeitung dieser Details das gleiche Gewicht und das gleiche theoriebildende Recht hätten, wie die Vorstellungen, mit denen der Soziologe an diese Dinge herangehen wird. — Als Beispiel interdisziplinärer Forschung auf paritätischer Ebene mag uns eine mögliche Untersuchung der Hintergründe des Niedersachsen-Konkordats dienen, durchgeführt von einem Pädagogen, einem Juristen und einem Politikwissenschaftler. Wenn bei diesem sehr forschungswürdigen Gegenstand die pädagogischen Gesichtspunkte für oder gegen das Konkordat ebenso wie die Fragen juristischer Formalisierung der zugrundeliegenden Intentionen und wie die Analyse deren politischen Charakters je mit gleichem Gewicht zur Geltung gebracht würden, dann wäre diese Forschungskoooperation paritätisch zu nennen.

Sobald jedoch eine Über- und Unterordnung zwischen den beteiligten Disziplinen und Aspekten eintritt, dann haben wir die nächste Ebene der interdiszi-

plinären Kooperation erreicht, die der *ergänzenden* Zusammenarbeit. Darunter ist zu verstehen, daß ein bestimmtes Unternehmen in Lehre oder Forschung von einer Disziplin durchgeführt wird, während man sich der ergänzenden Mitarbeit mindestens einer anderen Disziplin, die den Gegenstand auf ihre Weise auch im Blick hat, versichert, um die Untersuchung umso begründeter voran bringen zu können.

Geben wir auch hier wieder je ein Beispiel aus Lehre und Forschung. Man denke an eine Übung in der Kunsterziehung in ergänzender Zusammenarbeit mit der Didaktik der deutschen Sprache. Der Gegenstand könnte die Frage sein, was die moderne Kunst, mit dem, was wir stichwortartig Abstraktion nennen, für die Möglichkeiten der Kunsterziehung zu leisten in der Lage sei, welche Einschlüsse und Erfahrungen dabei zu Tage kommen, welche Chancen darin stecken. In einer solchen Übung der Kunsterziehung könnte ein Vertreter der Deutsch-Didaktik insofern eine fruchtbare ergänzende Rolle übernehmen, als sich bekanntlich aus der modernen Lyrik konvergierende Probleme und Erfahrungen ergeben.

In der Forschung könnte man sich eine solche ergänzende Kooperation vorstellen zwischen einem Geographen, der einer siedlungsgeographischen Untersuchung nachgeht und sich der Hilfe eines Historikers versichert; das ganze Unternehmen soll nicht eine kombinierte historisch-siedlungsgeographische Arbeit werden — das wäre paritätische Kooperation — sondern es bleibt eine siedlungsgeographische Untersuchung, bei der der Historiker dem Geographen nur auf die Fährten hilft und vor historischen Holzwegen bewahrt.

Gemeint ist bei der ergänzenden Zusammenarbeit eine ständige und kontinuierliche Zusammenarbeit der beteiligten Disziplinen, von denen eben nur eine die Richtlinien bestimmt. Wenn man diese durchgehende, ständige Kooperation aufgibt und sich eine Kooperation denkt, in der sich das ergänzende Fach nur von Zeit zu Zeit beteiligt, so kommen wir zu der Ebene der interdisziplinären Kooperation, die ich die *beratende* nenne. Ich meine damit also Forschungs- oder Lehrveranstaltungen bestimmter Disziplinen unter beratender Hinzuziehung einschlägiger anderer Disziplinen oder Fachvertreter. Dabei bleibt es der tragenden Disziplin überlassen, wann und in welchem Umfang sie sich des Rates dieser Nachbardisziplinen bedienen will.

Skizzieren wir auch hier wieder kurz je ein Beispiel. In der Lehre könnte man sich denken, daß ein Schulpädagoge, der eines jener so wichtigen und häufigen Unternehmen vorhat, mit denen die Einführung in den Erstleseunterricht erarbeitet und demonstriert werden soll, sich schon bei der Planung mit einem Psychologen berät, sich über neuere Forschungen informieren läßt und verabredet, wann und wie die direkte Mitarbeit des Psychologen geboten ist, etwa bei einer bestimmten Mitschauveranstaltung, in der gewisse psychologische Zusammenhänge besonders deutlich werden. In der Forschung läßt sich die beratende Funktion eines zweiten Faches leicht vorstellen etwa bei Arbeiten der pädagogischen Anthropologie, die immer stärker Ergebnisse der Tierverhaltensforschung einbeziehen, nachdem diese Disziplin eine Reihe von vielbeachteten, interessan-

ten Publikationen vorgelegt hat. Daß eine pädagogische Anthropologie — wie immer man sie verstehen mag — an diesen Dingen nicht vorübergehen kann, liegt auf der Hand. Ein beratender Biologe, der sich in der Verhaltensforschung auskennt, könnte vor allem dafür sorgen, daß bei der Heranziehung analoger Vorgänge aus der Tierwelt die außerordentlich weite Skala der Variationsbreite des Tierverhaltens nicht unterschätzt wird.

Die Vorworte amerikanischer Fachbücher, auch von weltberühmten Kollegen, sind in der Regel voll von Danksagungen gerade für solche beratende Mit-hilfe, während sich in unseren Büchern zwar pathetische Widmungen, kaum jedoch Hinweise dieser Art finden. Diese Beobachtung führt weiter zu der bekannten Tatsache, daß im amerikanischen Wissenschaftsbetrieb interdisziplinäre Kooperation überhaupt stärker entwickelt ist. Das bestätigt meine These zur Misere der interdisziplinären Kooperation im Wissenschaftsbetrieb der Bundesrepublik: Interdisziplinäre Kooperation muß von unten nach oben aufgebaut und eingeübt werden, von der beratenden zur ergänzenden und erst dann zur paritätischen. Die Schwierigkeiten (und die unter der Hand weitererzählten schlechten Erfahrungen) mit der interdisziplinären Zusammenarbeit rühren meistens daher, daß diejenigen, die mit diesem hochgelobten Tun beginnen wollten, sich kaum anderes als paritätische Kooperation darunter vorstellen konnten, die die schwierigste und oft viel zu aufwendige Form ist.

Die beratende Kooperation in Lehre und Forschung ist relativ unkompliziert, wenig aufwendig und dabei außerordentlich ertragreich. Es muß sich bei allen Unternehmungen in Lehre und Forschung, die überhaupt einen solchen Kontakt mit einer anderen Disziplin nahelegen, durchsetzen, wenigstens den relativ wenig aufwendigen Weg der beratenden Kooperation zu gehen. Es darf nicht länger vorkommen, daß Untersuchungen veröffentlicht werden, von denen bei unbestreitbarer Qualität auf dem Spezialgebiet der Vertreter einer Nachbawissenschaft auf Anhieb sagen kann, daß in ihnen einfachste Fortschritte dieser Disziplin vernachlässigt worden sind. Auch in der Integration des Studiums würde schon die beratende Kooperation ein gutes Stück weiterführen. An dieser Stelle wird der Hebel anzusetzen sein.

Der Schritt von der beratenden zur ergänzenden Zusammenarbeit ist nicht weit und wird bei guten Erfahrungen, die man bei der beratenden Kooperation prognostizieren kann, leicht gemacht. Mit der ergänzenden Kooperation läßt sich auch der Sorge um eine gewisse Zeitverschwendung begegnen, die aufkommt, wenn in einer Übung zwei Lehrstuhlinhaber gleichzeitig voll eingesetzt sind. Nach meinen Erfahrungen ist die ergänzende Kooperation vortrefflich gesichert, wenn ein Lehrstuhlinhaber der Hauptdisziplin und ein Assistent der kooperierenden Disziplin zusammenarbeiten. Sozialpsychologisch ist dieses Verhältnis günstig: Es gibt dem Assistenten eine größere Chance, mit seinen Kenntnissen und Perspektiven durchzudringen, die dann häufig nicht nur interdisziplinär, sondern auch intergenerativ differieren, weil der Assistent oft schon aus einer anderen Generation kommt und allein daher ein spezifisch anderes Verhältnis zur Sache mitbringt.

Wenn ich die beratende und nach ihr die ergänzende interdisziplinäre Zusammenarbeit so sehr herausstreiche, so darf ich betonen, daß damit immer geplante und ernsthafte Kooperation gemeint ist, nicht zufällige Unterhaltungen über dies und das.

VI

Je enger und intensiver in aufsteigender Linie die interdisziplinäre Zusammenarbeit werden wird, um so stärker rücken die spezifischen methodologischen Probleme in den Mittelpunkt, die jedes der beteiligten Fächer bei der Geltendmachung seiner Einsprüche erlebt oder zur Diskussion gestellt sieht. Paritätische Kooperation wird vollends primär wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung um Positionen, Perspektiven und Methoden der beteiligten Disziplinen sein. Wenn in unserem Beispiel in einem Kon-Seminar ein Soziologe und ein Historiker paritätisch die Veränderungen unserer Welt zwischen 1750 und 1850 untersuchen wollen, so werden sie wahrscheinlich einen großen Teil ihrer gemeinsamen Arbeit mit Auseinandersetzungen über soziologische und historiographische Wissenschaftsmethoden verbringen, — und das ist kein Schaden. Denn, und damit darf ich die nächste These meiner einführenden Skizze vorbringen, die Probleme der Spezialisierung und der interdisziplinären Zusammenarbeit in Lehre und Forschung werden überwölbt, in einer gewissen Weise neutralisiert und gleichzeitig stimuliert durch die intensive Beschäftigung mit den Problemen der wissenschaftlichen Theoriebildung schlechthin. Meine Anschlußthese lautet: Wer Spezialisierung und interdisziplinäre Kooperation zu treiben meint, ohne gleichzeitig Wissenschaftstheorie und kritische Theorie der Theoriebildung zu betreiben, der hat Stand und Probleme der modernen Lehre und Forschung nicht begriffen oder nicht zum Ziel.

Was soll das heißen: Überwölbung, Neutralisierung und Stimulierung der wissenschaftlichen Spezialisierung und ihres inzwischen schon bedeutenderen Pendants, der interdisziplinären Kooperation, durch die Theorie der Theoriebildung? Lassen wir an dieser Stelle selbst einen Spezialisten, HANS ALBERT, zu Wort kommen: „An Grenzen zwischen Fächern mag man von Fragen der Wissenschaftspolitik her mehr oder weniger brennend interessiert sein. Derartiges ist aber für die wissenschaftliche Erkenntnis schlechthin bedeutungslos. Was für sie interessant ist, sind Probleme und ihre Lösungen, also z. B. bestimmte Theorien... Aber die Probleme verschieben, vertiefen und verändern sich mit gelungenen und fehlgeschlagenen Lösungen, die Theorien, die solche Problemlösungen darstellen, verändern sich ebenfalls und damit auch ihre Anwendungsbereiche, sie werden revidiert, verschmelzen miteinander, differenzieren sich, werden von neuen Gesichtspunkten her neu interpretiert, kurz, sie wandeln sich in einer solchen Weise, die solche Versuche der Einteilung und Abgrenzung immer wieder illusorisch macht“⁸⁾.

„Schon jetzt scheint sich an vielen Stellen zu zeigen, daß die interessanten Probleme nicht mehr mit Sicherheit einer der traditionellen Disziplinen zuge-

ordnet werden können. Schon jetzt beginnen sich Theorien zu entwickeln, die von relativ großer Allgemeinheit sind, deren Anwendungsbereiche alle traditionellen Grenzen übergreifen und die daher die „normalen“ und „natürlichen“ Vorstellungen über adäquate Abgrenzungen als unter dem Einfluß einer früheren Entwicklung geprägte Vorurteile erscheinen lassen. Gerade die Möglichkeit solcher Wandlungen ist eine Lektion, die wir aus der Geschichte der wissenschaftlichen Entwicklung lernen können. Sie muß mit einer brauchbaren Wissenschaftslogik im Einklang stehen. Unter einer brauchbaren Wissenschaftslogik verstehen wir eine solche, die an die Stelle der alten *Begriffsorientierung* die *Problemorientierung* setzt, die die Akzentuierung von *Definitionen* zugunsten der Betonung von *Hypothesen* und *Theorien* fallen läßt, die vom *konservativen* Gebrauch methodologischer Überlegungen zur *Dogmatisierung* traditioneller Denkformen, Verfahrensweisen und Perspektiven zu ihrem *kritischen* Gebrauch übergeht und an die Stelle des *statischen* Gesichtspunktes einer Rechtfertigung des Bestehenden den *dynamischen* einer Förderung der Entwicklung durch kritische Diskussionen setzt“⁹⁾.

Das Zusammentreffen der Disziplinen am Problem und das sich aus den solidarischen Bemühungen zur Lösung des Problems ergebende Wechselspiel von arbeitsteiliger Spezialisierung und zentrierender Kooperation kennzeichnen den Arbeitsstil, den wir brauchen. Dieser Stil ist aber ohne strengere wechselseitige Verständigung über die Kriterien wissenschaftlicher Theorien und über die formalen Grundlagen wissenschaftlicher Methoden nicht zu haben.

VII

Hier aber eine letzte Frage: Was kann das alles für die Studenten bedeuten? Entfernt man sich nicht viel zu weit von den berechtigten Interessen und Bedürfnissen der Studenten einer Pädagogischen Hochschule, die angeblich im Unterschied zu Universitätsstudenten in einem relativ kurzen Studium einen relativ eindeutig zugeordneten Beruf ansteuern, wenn man von den Charakteristika der gegenwärtigen Wissenschaftsorganisation ausgehend, die Erfordernisse der Spezialisierung und der interdisziplinären Kooperation betont und zugleich weiterführt zur Forderung nach intensiverer Pflege der Wissenschaftslogik und Forschungsmethodologie? Diese Frage muß bei einem Referat, das im Rahmen des Generalthemas „Hochschuldidaktik“ gehalten wird, natürlich gestellt werden. Zu ihrer Erörterung können einige bisher unveröffentlichte Forschungsergebnisse dienen, die ich hier anstelle einschlägiger Spekulationen noch vorbringen möchte.

Am Soziologischen Lehrstuhl der Pädagogischen Hochschule Oldenburg ist kürzlich eine umfangreiche Untersuchung von GERTRUD ACHINGER abgeschlossen worden, die sich mit der Einstellung von PH-Studenten zu ihrem Studium und ihrer Hochschule beschäftigt¹⁰⁾. Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe von PH-Studenten Niedersachsens, und — das ist wichtig — eine repräsentative Kontrollgruppe von Studenten der Philosophischen Fakultät der Universität

Göttingen. Die landläufige These, in der Pädagogischen Hochschule sammelten sich die Studenten, die statt an der Wissenschaft nur an einem raschen Berufsziel orientiert seien, während die an der Wissenschaft interessierten Abiturienten zur Universität gingen, wurde natürlich auch untersucht: Das wichtigste Teilinstrument für die Prüfung dieser Hypothese war eine Frage nach der Rolle vorgegebener Aspekte im Studium der Befragten.

Frage: „Man kann ein Studium sicher von verschiedenen Seiten betrachten. Würden Sie bei den folgenden Aspekten eines Studiums einmal überlegen, welche davon für Sie eine Rolle spielen. Numerieren Sie diese bitte nach ihrer Bedeutung. (Punkte, die für Sie nicht zutreffen, bitte weglassen!)“

Berufsausbildung — Vorbereitung auf die eigene Ehe und Familie — einige ungebundene Studentenjahre — Aufstieg in eine günstigere Gesellschaftsschicht — Einführung in die Methoden und Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung.“

	Pädagogische Hochschule (N = 648)	Philosophische Fakultät (N = 416)
Berufsausbildung	96 %	91 %
Wissenschaft	66 %	85 %
Ehe und Familie	42 %	27 %
Studentenjahre	31 %	41 %
Aufstieg	22 %	26 %

Die Prozentanteile summieren sich auf mehr als 100 %, weil jeder Befragte mehrere Aspekte nennen konnte (PH-Studenten durchschnittlich je 2,6 Nennungen, Universitätsstudenten 2,7).

Die Hypothese, bei PH-Studenten stünde die Berufsausbildung im Vordergrund und im Gegensatz dazu sei das Orientierungsziel der Universitäts-Studenten die Wissenschaft, wird nachdrücklich abgewiesen. Es zeigt sich zwar eine signifikante Differenz im Votum für die Wissenschaft, aber keine grundsätzliche Unterscheidung¹¹⁾. Die Differenz interferiert nicht einmal mit dem auf beiden Seiten nahezu gleichermaßen stark bevorzugten Ziel der Berufsausbildung, vielmehr mit den anderen Antwortvorgaben; dabei wird man den höheren Anteil der Studentinnen an den Pädagogischen Hochschulen berücksichtigen müssen. — Diese Ergebnisse geben also keinen Grund anzunehmen, daß die stärkere Bearbeitung wissenschaftstheoretischer Probleme die Interessen der Studenten ausschließt. Wenn man die unterschiedliche Tradition berücksichtigt, in die ein PH-Student gegenüber einem Universitäts-Studenten eintritt, dann konnte man bei aller Vorsicht die hohe Übereinstimmung der Ergebnisse sogar sensationell nennen.

Es kommt nun freilich ein anderes Ergebnis der Untersuchung hinzu, das auf den ersten Blick im Widerspruch zu aller Wissenschaftsneigung zu stehen scheint. Während also eine deutliche Mehrheit der Studenten der PH die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit als eines der Ziele ihres Studiums bezeichnet, beklagt zugleich eine deutliche Mehrheit, daß das Studium zu theoretisch sei, man wünsche mehr Verbindung des Studiums mit der Praxis. Eine Erklärung für

diesen Widerspruch ist anscheinend rasch zur Hand: Das Interesse an der Wissenschaft im Studium sei nur auf Prestige, Status und Anstellungsbedingungen gerichtet, sobald es um die eigentliche Arbeit im Studium gehe, werde die hand-feste, unwissenschaftliche Unterweisung bevorzugt.

Aber eine Analyse weiterer Untersuchungsergebnisse bestätigt diese Vermutung nicht. Es zeigt sich, daß die Klagen über die Theorie offenkundig einen bestimmten Typus von Theorie meinen, wie er sich besonders in der herkömmlichen Pädagogik entwickelt hat, nämlich Theorie als einen Zusammenhang anspruchsvoll formulierter Meinungen und Behauptungen, deren Geltungsanspruch weithin mit der Bezugnahme auf ältere Quellentexte gestützt wird. Die Kenntnis solcher literarischer Quellen und die Fähigkeit, sie zunftgemäß zu interpretieren, entscheiden demnach über die Möglichkeit, theoretische Aussagen über pädagogische Sachverhalte oder Probleme machen und kontrollieren zu können. Die meisten Studenten finden, daß ihnen bei einer so verstandenen Theorie aufgrund derart historisch-philologischer Vorbedingungen keine Chance der eigenen Teilnahme bleibt; viele Studenten bezweifeln überdies, daß es sich überhaupt lohne, diese Vorkenntnisse zu erwerben, denn für Theorie als auf philologisch-philosophische Quellen-Kontextur zielende Interpretationsübungen sehen sie in ihrer späteren Berufsarbeit keine Verwendung¹²⁾.

Wenn wir aber — von unserem Thema, der Spezialisierung und der interdisziplinären Zusammenarbeit in Lehre und Forschung, ausgehend — zu Recht erkannt haben sollten, daß diese beiden Vorgänge konsequent nur einem Wissenschaftsverständnis zugeordnet werden können, das auf einer strengeren Theorie der Theorie (und Wissenschaftslogik) fußt, so führt uns das auch hier weiter. Nach POPPER ist „der wissenschaftliche Gehalt einer Theorie umso größer, je mehr Information sie vermittelt, je mehr sie riskiert, je mehr sie sich der Widerlegung durch zukünftige Erfahrung aussetzt. Wenn sie keine derartigen Risiken eingeht — hat sie keinen wissenschaftlichen Gehalt, ist sie metaphysisch“¹³⁾. Damit haben wir bereits einen Theoriebegriff an der Hand, der von der allergischen Reaktion der meisten Studenten nicht betroffen ist, und von dem aus dieser Exkurs über die Einstellung der Studenten auch wieder in den Zusammenhang der vorangegangenen Überlegungen einmündet.

Die Probleme der Spezialisierung und der interdisziplinären Kooperation zwingen zur Frage nach dem in den Fachbereichen dominierenden Verständnis von Wissenschaft überhaupt; daraus ergeben sich notwendigerweise Rückfragen nach den didaktischen Möglichkeiten. Eine Revision unserer Wissenschaftslogik führt zweifellos nicht schon automatisch zu einer guten Hochschuldidaktik; aber es scheint mir wichtig, darauf hinzuweisen, daß eine Revision unserer Hochschuldidaktik ohne eine gleichzeitige und koordinierte Überprüfung unserer Wissenschaftslogik uns vom Regen in die Traufe bringen kann.

Anmerkungen

- 1 In den vorangegangenen ersten Diskussionen dieses Hochschultages wurde z. B. ganz in diesem Stile die Forschung als „Eroberung von Neuland“, gleichsam als wissenschaftliche Landnahme apostrophiert. Die Analogien zu den kolonialen Entdeckungsreisen unter starker „Führung“ mit Flaggenhissungen, territorialen Besitzansprüchen und mit anschließenden Grenzfestlegungen waren unüberhörbar. Perniziös werden diese überholten Metaphern allerdings, wenn sie zu überholten Schlüssen verleiten: Studenten könnten in der Forschung nicht mitbestimmen, da es ihnen für die Planung derartiger riskanter Entdeckungsreisen an Erfahrung mangle. — Diese Behauptung ist (unterstellt, sie sei an sich richtig) für die Sozial- und Erziehungswissenschaften nahezu irrelevant, denn die Forschungsaufgaben dieser Disziplinen führen so gut wie nie in „Neuland“. Die riesige Forschungsarbeit, die noch zu leisten ist, besteht vor allem in der wissenschaftlichen Überprüfung der zahllosen Behauptungen, Anweisungen, Richtlinien und Faustregeln, nach denen in Schulen und anderen Bereichen erzogen, gehandelt, geurteilt und geplant wird. Neu ist davon nichts, wissenschaftlich überprüft aber nur das allerwenigste, und selbst das bedarf weiter ständiger Kontrolle. Es kommt freilich darauf an, Altes neu zu sehen (z. B. vertraute pädagogische Grundanschauungen als operationalisierbare Hypothesen, die sich prüfen lassen) und auch Zielvorstellungen gelten zu lassen, die bisher von vornherein abgewiesen wurden. — Wir haben schon früher dafür plädiert, bei der Forschung die etwas romantische Vorstellung der ständigen Entdeckung von Novitäten abzubauen; dagegen haben wir den Vergleich mit der Rückkoppelung vorgeschlagen: „Übrigens hat die ganze Sozialforschung weithin in unserer Gesellschaft jene Rückkopplungs-Funktion; es ist nicht nur selten, daß völlig verblüffend neue Forschungsergebnisse zu vermeiden sind, vielmehr ist das dann auch meist insofern kein Ruhmesblatt der Forschung, als aus der die Verblüffung erzeugenden Kluft zwischen Vermutungen und Resultaten abzulesen ist, wie weit die Forschung bisher an dieser Stelle hinter der Wirklichkeit herhinkte.“ (STRZELEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S. 82). Inzwischen hat Leopold Rosenmayr den Vergleich mit der Rückkopplung in einem Aufsatz „Über das wechselseitige Verhältnis von Empirie, Theorie und Praxis“ ausgebaut. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 19. Jg. 1967, S. 440 ff.).
- 2 Dazu HELMUTH PLESSNER schon 1924: „Auch dort ist die Wissenschaft notwendig mit den anderen Gebieten des Gesellschaftslebens verknüpft, wo sie nicht in den Gewinnmechanismus einer Gesellschaft eingreift. Die Ursachenkette von Forschung — Entdeckung (Erfindung) — Mehrung von Gewinnchancen durch neue Arbeits- und Ausbeutungsmöglichkeiten (und sehr oft geht die ursächliche Verkettung auch in umgekehrter Richtung) ruht schließlich doch auf der sinngesetzlichen Verkettung, den inneren Zusammenhängen zwischen dem „Stilcharakter“ wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Arbeitsweisen und nicht etwa bloß zwischen Arbeitsgebieten. Daß eine hochkapitalistisch-sozialistische Gesellschaft sich parlamentarisch verwalten, eine Technik von großen Entwicklungsmöglichkeiten, darum also Naturwissenschaft haben muß, leuchtet ohne weiteres ein. Daß sie aber auch eine in ihrer Art spezifische Philosophie, Archäologie oder Theologie „besitzt“, ist nach dem soeben betrachteten sinngesetzlichen Zusammenhang nicht weniger notwendig.“ (Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. Wieder abgedruckt: Diesseits der Utopie, Düsseldorf 1966. Zitat S. 126.)
- 3 WOLFGANG BREZINKA: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Z. f. Päd. 4/68, S. 317 ff. — Daß unsere weiteren Überlegungen übrigens mit Brezinkas Vorschlägen konvergieren, wird noch deutlich werden.
- 4 Vgl. Empfehlungen des Fachbeirates für Datenverarbeitung, abgedruckt im Presdienst des Bundesministeriums für wissenschaftliche Forschung vom 3. 7. 68.

- 5 Schon die evolutionären Ansätze der Strukturänderung durch Einrichtung von Abteilungen, Fachbereichen und Forschungszentren (am weitesten in Konstanz) dringen leider nur schwer durch; mit einer viel weitergehenden kompletten Umgestaltung ihrer Organisation würden die Pädagogischen Hochschulen ihre Möglichkeiten völlig überziehen. Man vergleiche dazu den Unterschied zwischen den radikalen sachlichen Überlegungen (nach denen z. B. die Pädagogik bereits den Sozialwissenschaften zugeordnet wird) und den „politisch-pragmatischen“ Lösungen, die von HERMANN LÜBBE 1965 in Hinblick auf die Reformuniversität Bochum dargelegt wurden (Reformprobleme der Philosophischen Fakultät, abgedruckt in: Pädagogische Rundschau, 20. Jg. 3. H., März 1966). — Zur Ausgangssituation der Pädagogischen Hochschulen: WOLFGANG SCHULENBERG: Über das Verhältnis zwischen Forschungsauftrag und Studienordnung der Pädagogischen Hochschulen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 11. Jg. H. 9, Sept. 1959.
- 6 Vgl. dazu besonders: NITSCH/GERHARDT/OFFE/PREUSS: Hochschule in der Demokratie, Berlin 1965; HELMUT SCHELSKY: Einsamkeit und Freiheit, Reinbek 1963; WILLY STRZELEWICZ: Bildung und Wissenschaft in der modernen Gesellschaft, in: Loccumer Protokolle 31/1967.
- 7 CHRISTIAN VON FERBER: Vorurteilsprobleme in der Wirtschaftssoziologie, in: Das Vorurteil als Bildungsbarriere, herausgegeben von WILLY STRZELEWICZ, Göttingen 1965.
- 8 HANS ALBERT: Probleme der Theoriebildung, in: Theorie und Realität, herausgegeben von HANS ALBERT, Tübingen 1964, S. 12 f. — Ein fast klassischer Versuch, die interdisziplinäre Kooperation als eine Frage von Grenzziehungen zu behandeln, ist ALOYS FISCHERS Entwurf einer „Pädagogischen Soziologie“. Der eklatanten Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Pädagogik und Soziologie sollte durch eine „Zwischenwissenschaft“, gleichsam als Pufferstaat, entsprochen werden. Ich habe schon in meiner ersten Arbeit in diesem „Grenzgebiet“ dargelegt, daß es nicht um Gebietsfragen geht, sondern um Aufgaben, Methoden und Arbeitsabsprachen (Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957, S. 161 ff.). In der neuesten Auflage des Wörterbuchs der Soziologie (hg. v. W. Bernsdorf, Stuttgart 1969) unterscheidet René König in einem neuen Artikel die ‚Interdisziplinäre Forschung‘ in einem ‚weicheeren‘ Sinn von der ‚härteren‘ Form. Diese Einteilung überschneidet sich in mancher Hinsicht mit unseren Überlegungen.
- 9 HANS ALBERT, a. a. O., S. 13 f. — Zum alten Problem von Positivismus und Emanzipation vgl. die letzten Kapitel bei WILLY STRZELEWICZ: Der Kampf um die Menschenrechte, neue Ausgabe: Frankfurt/M. 1968.
- 10 GERTRUD ACHINGER: Das Studium der Lehrer. Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten. Berlin 1969. (S. 77 ff.)
- 11 Die Ähnlichkeit der Voten wird noch deutlicher, wenn man die Antworten nach der Reihenfolge der Nennungen gewichtet: Ein Stichwort erhält an erster Stelle 4 Punkte, an zweiter 3 Punkte, an dritter 2 Punkte und an vierter oder fünfter Stelle 1 Punkt. Die Verteilung der so errechneten Punktzahlen für die fünf vorgegebenen Stichworte wird zum Vergleich in Prozenten dargestellt:

	Gewichtete Voten:	
	P. H.	Phil. Fak.
Berufsausbildung	50 %	42 %
Wissenschaft	25 %	34 %
Ehe und Familie	13 %	7 %
Studentenjahre	7 %	10 %
Aufstieg	5 %	7 %
	<hr/> 100 %	<hr/> 100 %

Die Gewichtung der Voten ergibt in beiden Gruppen ein Zusammenrücken der beiden Hauptaspekte Beruf und Wissenschaft; der Abstand zu den anderen drei Stichworten wird auf beiden Seiten vergrößert. Die Hypothese wird noch deutlicher abgewiesen: Bei beiden Studentengruppen sind Beruf und Wissenschaften die mit Abstand meistgewählten Stichworte, unter diesen beiden Stichworten ist in beiden Gruppen die Berufsausbildung wiederum mit Abstand der dominierende Aspekt.

- 12 Für die Art von Theorie, die dem Studenten begegnet, vergleiche man die Zielvorstellungen, die WILHELM FLITNER und THEO DIETRICH 1966 vom Pädagogik-Studium entworfen haben, mit den Überlegungen zum Kernstudium der Erziehungswissenschaft, die die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft kürzlich vorgelegt hat (Weinheim 1968). Dazu auch die beiden Studienempfehlungen von WOLFGANG KLAFKI und HANS RAUSCHENBERGER in: Aspekte, 1. Jahrgang Heft 2/3, Sept./Okt. 1968. S. 6 ff. bzw. S. 18 ff.
- 13 KARL R. POPPER: Was ist Dialektik? In: Logik der Sozialwissenschaften, herausgegeben von ERNST TOPITSCH, Köln, Berlin 1965, S. 290.